国語教育学

綴方教育論

丸山林平

國語科學講座

— XI —

國語教育學

綴方教育論

丸山林平

株式會社
明治書院

國語科學講座

— XI —

國語教育學

綴方教育論

丸山林平

株式會社

明治書院

目次

綴方教育論

丸山林平

一　綴方教育の意義・目的・價値

綴方教育は、どんな意義を有するものであるか、何の爲に行ふものであるか、どんな價値を有するものであるか、これらの事柄は、第一に明かにして置かねばならぬ問題である。

先づ、「綴方」といふ言葉の意義であるが、この言葉は、主として小學校に於いて使用されて來た言葉であつて、他の場合に於いて使用される「作文」と殆ど同義語であると見てよい。從つて、一口にいへば、「綴方」とは文章を作ることの謂である。「綴方」なる言葉が文獻にあらはれたのは、明治二十四年に文部省から公布された「小學教則大綱」がはじめであらう。その前には「作文」の語はあつたが「綴方」の語は見當らない。明治五年に、文部省から布達された「小學教則概表」には、小學校の教科目が二十八あげられてゐるが、その中、國語教育に該當するものは左の十五である。

綴字　習字　單語讀方　單語諳誦　會話讀方　單語書取　讀本讀方　會話諳誦　會話書取　讀本輪講　文法　書牘　細字習字

書牘作文　細字速寫

而して、右の中、「綴字」には「カナヅカヒ」と振假名が施されてをり、所謂 spelling の譯であつて、今日の「綴方」の概念ではないのである。從つて、右の中で、今日の「綴方」の概念に相當するものは「書牘作文」だけである。この時代に於ける小學校の作文教育は、書牘即ち書翰文に限られてゐたのである。これは恐らく、寺小屋時代に於ける作文教育が庭訓往來や商賣往來等を手本とする手紙の書き方にあつたところから、文章を書くことの教育は即ち書翰文を書くことの教育であると思惟した結果であらう。然るに、その後文化の進展と教育の發達とにより、作文教育が單に書翰文を書くことの教育だけでは不可であるといふことが一般に認められ、明治二十四年に文部省の「小學教則大綱」となつて現れるに及んだ。その中に、「綴方」なる語がはじめて見えてゐるが、しかし、教科目の名稱としては依然として「作文」である。いま必要な部分だけを拔萃して見ると、左の如くである。

讀書作文ハ普通ノ言語並ニ日常須知ノ文字語句文章ノ讀ミ方綴リ方及ヒ意義ヲ知ラシメ適當ナル言語及ヒ字句ヲ用キテ正確ニ思想ヲ表彰スル能力ヲ養ヒ兼テ智德ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス

尋常小學校ニ於イテハ近易適切ナル事物ニツキ平易ニ談話シ其ノ言語ヲ練習シテ假名ノ讀ミ方書キ方綴リ方ヲ知ラシメ次ニ假字ノ單文及ヒ近易ナル漢字交リノ短文ヲ授ケ作文ハ假名文近易ナル漢字交リ文日用書類等ヲ授クヘシ

高等小學校ニ於イテハ讀書ハ普通ノ漢字交リ文ヲ授ケ作文ハ漢字交リ文日用書類ヲ授クヘシ

讀書作文ヲ授クル際單句單文等ヲ書キ取ラシメ若クハ改作セシメテ假字及ヒ語句ノ用法ニ熟セシムヘシ

作文ハ讀書又ハ其ノ他ノ教科目ニ於イテ授ケタル事項兒童ノ日常見聞セル事項及ヒ處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ行文平易

ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス

こゝに於いて「作文」の概念はかなり廣くなり、書翰文以外の普通の文章の書き方にまで及ぶやうになつた。右の教則に於いて、教科目の名稱としては「作文」と呼んでゐるが、説明の條に至つて「綴方」の語が使用されてゐる。それは恐らく、前の「綴字」から發展した語であらう。即ち、spelling は邦語の「假名遣」に相當する語であるが、これに「綴字(カナヅカヒ)」と苦しい譯を施したのも、小學初學年に於ける文字教育は假名に限られるので、假名の使用法について授けるのが所謂「綴字」であつたが、更に進んで假名で短文を書くことを授けるのは、「綴字」では內容にそぐはぬと考へつき、それを「綴方」と呼び、單なる習字の「書方」と區別せしめたものと思はれる。かくて次第に、「讀書」が「讀方」となり、「作文」が「綴方」となり「習字」が「書方」となり、それらの教育をひきくるめて國語教育と呼ぶやうになつて現今に及んでゐるわけである。即ち、明治三十三年に公布された現行法規たる「小學校令施行規則第一章第一節教則第三條」は、國語教育に關する規定であるが、それによれば、「讀書作文」なる語が廢せられて、單に「國語」と呼ばれ、教科目の名稱からも「作文」の語は影を沒して「綴方」となつた。必要な部分を左に拔萃する。

國語ハ普通ノ言語日常須知ノ文字文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ知德ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス

讀ミ方書キ方綴リ方ハ各其ノ主トスル所ニ依リ教授時間ヲ區別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相聯絡セシメンコトヲ要ス

文章ノ綴リ方ハ讀ミ方又ハ他ノ教科書ニ於イテ授ケタル事項兒童ノ日常見聞セル事項及ビ處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス

以上の法規に用ひられた言葉により、「綴方」なる語が、「文章を書くこと」即ち「作文」と同義語であることが分り、

それが小學校に於いてのみ使用されて來た所以も分るのであるが、何故に「作文」なる語を使用せずして「綴方」なる語を使用したかは少しく考へてみる必要があらう。一つには、讀書とか習字とか作文といふ語が何れも漢語であつて、程度の低い兒童にしつくりとしないところから小學校らしく、よみかた・かきかた・つゞりかたといふ風にしたのだとも思はれるが、もう一つには、從來の「作文」といふ概念が寺小屋以來の月並的な聯想を伴ひやすいので、何か別の名に改めようとし、「綴字」に聯關して「綴方」と呼ぶやうにしたのであるとも思はれる。一體、「作文」といへば、文章を作るのであつて、何等さうした實感や內容が無くとも、形式だけ「此の日天氣晴朗にして……」などゝ作るものだといふやうな感じを持たせたがる。文章は作るものではなくして生み出すものだといふやうなところから、「作文」の語を忌んで別の名稱にしたのであるかも知れない。が、しかし、もつとその根本的の動機とも見られるものは、「方法」または「技術」といふことを含めたかつたのであるとも思はれる。即ち、邦語の「かた」なる語は、「方法」または「技術」なる意義を有し、「見方」「仕方」「やり方」「をしへ方」などゝ熟して使用される。さうすれば、「讀方」は讀む方法であり、「書方」は書く方法であり、「綴方」は綴る方法である。從つて、「綴方敎育」は綴る方法を指導するところの敎育であるといふことになる。即ち、現行法規にも「文章ノ綴リ方ハ云々」と記してあるのでも分る。何れにせよ、「作文」が「綴方」となつた時には、文章を書くことの敎育に對する意識がかなり深まつて來たことを物語るものである。

爾來、大正から昭和にかけて、敎育家側の綴方敎育に關する研究は、著しい進歩を來たし、微に入り細に亘つて、深い研究が行はれるやうになつた。しかし、こゝに注意すべきことは、研究家の陷り易き弊として、微に入り細を穿つ結果、やゝもすると、その根幹（綴方敎育が文字による思想表現の方法を指導するものであること）を忘却して、高

遠なる哲學論になつてしまつたり、或は華やかなる文學論に終始したり、または心理學上からテニヲハだけを研究して、それが綴方教育の根本であるかの如く考へる研究者さへ現れるといつた現象である。

綴方教育は、どこまでも、文字による思想表現の方法を指導するところの教育である。然らば、何故にさうした教育が必要であるか、即ち、綴方教育の目的はどこにあるかを一應吟味してみなければならぬ。

いふまでもなく、こゝに論じてゐるのは、普通教育（小中學）に於ける綴方または作文教育のことであつて、他の特殊の場合に亙らないのである。普通教育の目的は、一般に人間としての必要な知識・技能を陶冶するところにあつて、特殊の知識・技能を陶冶する專門教育と異ることはいふまでもない。それ故に、大工たらんことを志さざる者にも手工を授け、音樂家たらんことを志さざる者にも音樂を授け、畫家たらんことを志さざる者にも圖畫を授けてゐる。それと同樣に、綴方は必ずしも文筆を以つて立たんとする者で無くとも、一般の被教育者に文章による思想表現の方法を授けるのである。つまり、一般的人間教養の爲に行ふのである。しかし、被教育者の中に、特殊の天分を持つてゐる者があつて、手工や音樂や圖畫の教育を受けてゐる中に、それがもとゝなつて將來偉大な建築技師となり大音樂家となり大美術家となる場合がある。さうした天分を持つてゐる被教育者を發見し啓培して行くことも教育者の重大な任務の一つであるが、手工・音樂・圖畫そのものゝ教育は、必ずしもそれ〴〵の專門技術家を養成する目的によつて行はれるもので無いこと前にも言及した通りである。綴方教育も全くその通りで、中には特殊の天分を持つてゐる被教育者があつて、後に偉大なる評論家となり創作家となるものがあるであらうが、而して、それを發見しその天分を十分に伸ばしてやることも綴方教育者の重大な責務ではあらうが、しかし、普通教育に於ける綴方教育は決して專門的

に評論家や創作家をつくらうとするものでは無いのである。

然らば一般的に人間教養として、文字による思想表現の教育には如何なる價値があるか。

第一には、思想のはけ口を與へることによる性格淨化の價値と思想成長の價値とが考へられる。甚だ常識論ではあるが、古來「ものいはぬは腹ふくるゝわざ」といふ俚諺がある。言ひたいことがあつてもそれが言へない、さういふものが積り積つて、卽ち抑壓に抑壓を加へて置くとしまひにはヒステリー患者になつてしまふ。それほどでなくとも、しんねりむつつりした甚だ薄氣味の惡い人種となつてしまふ。私は何もフロイドの說が全部眞だと考へないし、また學界に定說となつてゐるとも思はないが、思想のはけ口を與へることによる性格淨化の方法たる talking cure だけは眞理だと信じてゐる。いや何もフロイドなどゝいふ外國人を引合に出さなくとも、「ものいはぬは腹ふくるゝわざ」の俚諺で十分であらう。ところが、兒童または生徒は、常によくしやべつてゐる。休憩時間や放課後に、いや敎室に於いてさへひどく彼等は饒舌である。しかし、それは極く末梢的な雜談に過ぎずして、心の奧底からの叫びで無い場合が多い。然るに、彼等は、一たび筆を取ると、かの雜談とは全く質を異にする心の奧を語り出す。そこに、綴方敎育の極めて重大なる價値がある。而して、その表現せんとする心の奧底に存する思想が複雜であり微妙であればある程、その表現は困難となる。そこに指導を加へて、思ふ通りに自分の思想を表現し得るやうに指導するのが綴方敎育の任務であらう。また、「思想は泉の如し、之を堰けば涸渇し、之にはけ口を與ふれば滾々として流れて盡きない」ともいはれてゐる。若し、兒童または生徒が、思想表現の方法に馴れないで表現を止めるとか、學校や家庭から文章を書くことを禁じられるとかしたら、彼等の思想はその場に涸渇してしまふであらう。こゝにも綴方敎育そのものゝ持

つ教育的價値が十分見出されるであらう。即ち、文筆を以つて立たうとする專門家を養成するといふことではなく、一般の人間的教養の上から綴方教育が極めて大きな役割をつとめるものであるといふことが分る。

第二には、綴方教育の實用的價値をあげなければならない。「役に立つ教育」といふ言葉は、極めて低級な標語として高級な評論家達から冷笑されるのが常であるが、およそ世の中に役に立たないもの程くだらない存在は無い。綴方教育も、それが教育として存在の意義を有するからには、役に立たなければならない。しかも、それは實用としての役に立つ方面が無くてはならない。即ち、小中學を卒業した者、しかもその間に少きは六ケ年多きは十ケ年以上も綴方教育を受けてゐながら、實用的な手紙や說明文や論文がろくに書けないやうでは、綴方教育が如何に進歩したといつても、それは單に理論上の進歩にしか過ぎないといはれても抗辯の餘地が無いわけである。事實、現今の小中學卒業生の手紙といふやうなものは、綴方教育理論の進歩と決して併進してはゐないのである。一片の用向きである書翰文すら滿足に書けない程であるから、何かこみいつた事物の說明とか、少し複雜な議論とかになると、相手たる讀者を納得せしめることは極めて困難のやうである。この點になると、可なり專門的な知識を有する人でも、中々容易で無いと見えて、相當な學者の書いた文章でも何のことか何を言はうとしてゐるのかさつぱり分らないのがある。內容がむづかしければむづかしい程、說明や議論の形式を出來る限り平易に分り易くすることが肝要であるが、その技術の陶冶は、やつぱり綴方とか作文とかに存するのであつて、讀者を豫想する文章に於いては、分らないものは役に立たないのであると教へ込んでおかねばならないのである。

いふまでもなく、綴方に於ける實用的價値を餘りに低級に考へることは禁物である。たとへば、役に立つ綴方を標

榜して、何々を註文する文とか、友達の病氣を見舞ふ文とか、年賀狀の書き方とか、またはいろ〳〵の屆書のやうなものばかり指導するやうでは、實用的價値のはきちがひでなければならぬ。さうしたものだけの練習ならば何も小學校で六ケ年も費したり中等學校へ行つてまでも練習する必要はなく、昔の寺小屋などでは一冬位で立派にさうした作文教授を効果的に仕上げてゐたのである。極論すれば、若しさうした形式的の練習なら殆ど綴方教育の必要なく、模範書翰文集とか諸屆書樣式とかいふやうな書物を一二冊持つて居れば事が足りるのである。しかし、複雜な自分の心中を相手に訴へるとか、自分で發明した機械の說明をするとか、或商品の價値を宣傳するとか、または他人が自分に加へた非禮を反駁するとか、更には或學術上の說明をなすとかいふやうな場合は、決して形式的な練習や短日月の練習で役立つものではない。而して、吾人の實生活に於いて、以上の如き事柄は常に起ることであり、それが決して低級な意味に於ける實用では無いのである。從つて、綴方に於ける實用的價値、役に立つ綴方といふことが十分に考へられなければならぬ。

第三には、綴方教育の藝術的價値をあげなければならない。こゝで技術と藝術とを混同しないことを蛇足ながら注意したい。綴方、卽ち自己の思想を文字によつて表現することは、いふまでもなく一つの技術に屬する。しかし、それは決して藝術とは呼ばれない。こゝで、藝術とは何ぞやといふ大命題に逢着したわけであるが、古くはギリシヤの哲人達、新しくはバウムガルテン以來の夥しい美學者達の深遠な藝術論を見渡すだけでも容易の業ではないし、またさうした議論は本當からいへば、これまでの綴方教育界を毒しこそすれ何等の効果も無かつたのである。さうした方面のことも勿論必要ではあるが、それはむしろさうした美學者また藝術論について學ぶべきであり、綴方教育だけで

なく、一般的の國語教育、音樂教育、圖畫教育等の基礎的な參考的知識となすべきものであつて、まつしぐらに藝術論を綴方教育に搬入することは、さなきだに多義多端に流れ易い綴方教育界をして、愈々益々混亂に陷らしめるばかりである。

そこで、直截簡明に綴方に於ける藝術的價値とは何であるかといへば、それは綴方に於ける文學的表現による價値のことである。卽ち、兒童または生徒をして、詩歌・小說・戲曲等を創作せしめることは、當然綴方教育の任務であるが、それによつて、彼等の想像力を豐富ならしめ、情操を陶冶せしめ、趣味を高尙ならしめるとともに、創作による藝術的體驗を得しめることが出來る。而してそれらの價値はとりもなほさず綴方教育に於ける藝術的價値である。前にも言及した如く、綴方教育は決して專門的技術家を養成する目的に立つものではないから、すべての被教育者を小說家にしようとか劇作家にしようとか職業的詩人にしようとかいふのではなく、人間一般の教養として文學的創作の體驗を得しめようとするのである。勿論、そこから未來の大小說家、大劇作家、大詩人が出ることは望んでもいゝことであらうし、さうした天分を有する兒童や生徒は、十分に啓培すべきではある。たゞ、こゝに蛇足ながら注意したいことは、綴方教育卽文學的表現の教育と考へることは甚しい誤りであるといふことである。綴方教育は、あらゆる方面に亘つて、その表現の方法を指導するものであり、決して文學的表現だけの陶冶ではないのである。そのことはこの小論文を貫く主張であつて、敢てこゝで斷るまでも無いことである。元來、國語教育は決して文學的陶冶と同一の概念では無い。勿論文學的陶冶が中心をなすものではあるが、その他の一般的國語の陶冶を目指すものである。從つて、國語教育の一分科たる綴方教育もまた決して文學的表現の陶冶だけで無いことは言を俟たざるところである。

第四には、綴方教育の科學的價値をあげなければならない。こゝでもまた科學といふ言葉が問題になる。而して、現今、科學的綴方なる語を使用する人がかなり多くなつてゐる。しかしこゝでもまた、科學の意義について論ずることは差しひかへよう。それが自然科學の意味に解されようが、精神科學の意味に解されようが、何れにせよ、我々が普通に科學の語を使用する時には、主として理知的に眞なるものゝ把捉を目ざす場合に於いてである。從つて、科學的價値は眞なるものによつて生ずる價値であり、その方法としては、緻密な考察とか系統とか組織とかゞ必要になつて來る。つまり、研究の語でおほはれる方法が必要になつて來る。綴方教育は、單に實用的のものでもなく、また單に文學的のものでもなく、それらに科學的目的が加はらねば少くとも片手落であることは免かれまい。然らば、綴方に於ける科學的方面とは、具體的には如何なる事柄を指すのであるか。たとへば、兒童や生徒がある事物について、それを觀察し研究して系統的組織的に叙述するとすれば、それはとりもなほさず科學的な文章といふことが出來る。その事物が自然的現象であるにせよ、はたまた、社會的歴史的事象であるにせよ、それは科學的な文章である。而して彼等の生活には、事物を觀察または研究して、それを系統的組織的に叙述しようとする生活があるし、また、さうした生活は一般的人間の教養として十分に價値のあることであり、決して實用的價値や藝術的價値と價値的に差異のあるものでは無い。從つて、綴方教育に於いて、科學的叙述の方法を指導することは極めて必要なことである。この科學的叙述の方法は、文學的創作や實用的な叙述に比し、決して容易であるとは言へない。否、見方によつては、最も困難の如くにも思はれる場合が多い。このことは、前にも多少觸れてゐるが、極めて深い專門的知識を有する人でも、それを系統的組織的に述べることとは頗る困難なことであり、よし系統を立て組織を立てゝも、その叙述上の語句

その他の表現的技術に於いて甚しく苦心をされてゐるにもかゝはらず、唯讀者を混亂に導くに過ぎないやうな文章が往々存するのである。こゝでも、前に注意したと同様な注意を必要とする。即ち、兒童や生徒を悉く科學者たらしめようとするのでなく、一般的教養として科學的叙述の方法を指導するのであるが、その中に科學者的素質を多分に有する兒童や生徒があつたならば決して見落してはならぬ。而して、それを見出したならば、その素質を十分に啓培すべきであらう。

二　綴方教育の史的考察

古來、綴方また作文の教育がどんな風に行はれてゐたか、またその目的や價値が如何に考へられてゐたかを考察することは、やがて今日以後の綴方教育に對して大なる參考資料となることゝ思ふ。しかし、それの詳細はこゝに述べる暇が無いから、極く大體を見渡すに止める。

今日、綴方教育の熱愛者によつて、「綴方は人生科である。」とまで叫ばれてゐるのであるが、古くは魏の文帝が「文章者經國大業、不朽盛事。」(典論)とまで唱へてゐる。この思想は、決して文章を以つて單なる表現的技術とは解せずして、その思想內容を極めて重視したことがうかゞはれる。卽ちその文章を通してその記述者の經國的思想を知ることが出來るからこそ經國の大業であり、その文章によつて經國の實があげられるからこそ不朽の盛事で無ければならぬのである。從つて支那に於いては、永い間、官吏の登用に於いて專ら文章を以つて採用の尺度を定めてゐた。卽ち進士及第の法がそれである。この爲に支那に名文家が輩出し、それらの名文家が主として名政治家として活躍したも

のである。しかし、後には所謂受驗の爲に文章の形式だけを學ぶやうになり、所謂四六駢驪體の如き美文ばりのものとなり、必ずしもその記述者の經國的思想の深淺を判斷する目標とならなくなつたのは、つまり試驗制度による文章道の墮落である。我が國では漢詩・漢文に於いては、いふまでもなく支那を宗としその模倣をこれこととしてゐた。奈良時代になつた懷風藻でも、平安時代に於ける男子の詩文でも、すべては唐朝文學の模倣であり、平安朝文學の如きは、一に白氏文集や文選に範をとつてゐたものである。和歌の作法だけは我が國獨特のものではあるが、しかも、貫之が古今集の序文に於て述べたところは、支那の作詩法を直譯した部分が多いほどである。しかし、何といつても和歌の作法は我が國における文章教授の最も權威とさるべきで、たとひ二條家や京極家や冷泉家等によつて秘傳化せられたとはいへ、とにかく和歌獨特の教授法が存してゐたのである。しかし、さうした詩文や和歌の教育は、今日我我の關心する一般的な庶民教育とはおよそかけはなれたものであり、一般的な庶民教育として文章教育が行はれたのは全く江戸時代に於ける寺小屋の教育にはじまるのである。寺小屋教育に於ける作文教育は、書翰文集たる庭訓往來とか商賣往來とかいふものを手本として實用的な手紙の書き方を教へたものであり、同時にそれは讀方の教材でもあり書方の手本でもあつたのである。いはゞ、國語の合科的陶冶がそれらの往來物によつて行はれてゐたのであり、綴方教育といふ見地だけから見れば、實用的目的以外に一歩も出なかつた。たゞ、それ以上に進んで國學の大家について學んだ人達などが、擬古文の書き方や和歌の作法等を學んだのであるが、それはむしろ今日でいふ專門教育にほかならなかつた。

かくて、明治維新となり、明治五年の學制頒布となり、すべて範を西歐にとるやうになるや、西歐の教育思想や教

授法の模倣時代を現出せしめたが、前項にも必要上一寸言及したやうに、學制頒布當時の綴方だけは依然として寺小屋教育の連續であつて、唯實用的目的による書牘作文だけが課せられてゐたのである。しかし、それもやがて西歐教育思潮の研究と文運の進歩とによつて、一般的な文章の作法を授けなくてはならぬことに思ひ及び、明治二十四年の教則で明瞭にそれを示してゐる。その頃の教育方法は、ペスタロッチの所謂開發式問答法の模倣時代で、頗る幼稚でもありまた著しく軟教育に墮したものであつた。一般に、我が國が西歐教育思潮を搬入してからは、それ以前に比し遙かに軟教育に墮したことは爭はれない事實であつて、寺小屋時代に一冬位かゝつて立派に書翰文が書けるやうに教育を仕上げたものが、西歐教育思潮の洗禮を受けてからは、徒に煩瑣な問答に多くの時間を費し、殆ど實力の養成といふことを忘れてゐた傾きがつた。左にその一例を示す。(左の例は、明治二十五年に今泉祐善氏の著した「讀書作文教授法」中の「作文教授法」の一例であり、拙著「國語教育學三六ー四〇」に引用したものである。)

〔作文教授の例〕　たかくナル副詞ノ教授法

教　汝等如何ナル遊戯ヲ好ムヤ

甲生　鬼事ヲ好メリ

乙生　竹馬ハ面白シ

丙生　驅競(カケツコ)ヲ好メリ

丁生　相撲ヲ好ムナリ

戊生　凧揚ゲヲ好ムナリ

敎　然リ皆面白キ遊ビナリ、凧ハ何時頃重ニ揚グルヤ
生　重ニ春ナリ
敎　汝等揚ゲタルヤ
各生　揚ゲタリ
敎　如何ニ揚リシヤ
生　遙ニ高ク揚リタリ
敎　凧ヲ揚ゲタル事ヲ作文ニ書スベシ
甲生　たこをあげたり
乙生　たこはあがりたり
丙生　あがりたるたこ
丁生　たこあがる
戊生　あがるたこ
敎　何レモ善ク出來タリ、然ラバ高ク揚リタル事ヲ加ヘテ作文スベシ
甲生　たかくあがるたこ
乙生　たこたかくあがる
丙生　あがるたこたかし
丁生　たかくたこあがる

教　汝等ノ作リタル作文ハ漸々可ナリ、然レドモ未ダ充分ナラズ（たこはたかくあがるト書シテ）此ノ如クナレバ、漸々可ナリ汝等之ヲ讀ムベシ

各生　順次ニ之ヲ讀ム

教　其ノ意義ヲ知ルモノアリヤ

生　たこがたかくあがりたりト云フ事ナリ

教　然リ、たかきやま、やまはたかし等ノ如キトキハ、たかきト使用スレドモ、揚ル事ノたかきトキハ、たかくあがるト書スベキナリ、而シテたかくあがるモノハたこナレバたこはたかくあがるト云フベキナリ、汝等斯ル意義ニ、たかくノ字ヲ使用シテ種々ノ句ヲ作ルベシ

甲生　とりはたかくとぶ

乙生　とりはたかくのぼる

丙生　やまはたかくたつ

丁生　にかいはたかくみゆ

戊生　くゝはたかくとなる

己生　いぬはたかくほゆ

庚生　ひとはたかくうたふ

辛生　とびはたかくとまる

壬生　かきはたくなる

敎　然リ、何レモ宜シ、汝等帳面ヲ出シテ之ヲ書スベシ

各生　帳面ヲ出シテ之ヲ書キ取ル。

既に半世紀も前のことであるから、その幼稚な教授法と滑稽とも思はれる程の煩瑣な問答法も亦やむを得ないが、しかし、かゝる無駄な遠廻りの軟教育は全く西歐の教育思潮の影響を受けたものであり、それが今日にもなほ或種の影響を及ぼしてゐることは事實である。私は前に、今日の小中學の卒業生がろくな手紙も書けないことを指摘した。私はかつて某中等學校の卒業生がその妹のことを「私の令妹が云々」といつてよこした手紙をさへ貰つたことがある。また、何のことかさつぱり意味が分らず苦心慘澹の結果、辛うじて意味を把捉するやうな手紙をしばしば受取つたことがある。恐らくかうした經驗は多くの人が持つてゐることゝ思はれる。かうなれば、前にも言及したやうに、まだ寺小屋時代の作文教育の方がましだとさへ考へさせられる程である。かゝる現象は、要するに、教授法が餘りに迂遠に過ぎ煩瑣に過ぎ、愚問愚答に多くの時間を費し過ぎる結果、彼等に實力をつけざるが爲であると考へられる。實用的な手紙すらろくに書けない者が、どうして立派な文學的創作をなしとげ、精確な科學的叙述をなしとげ得ようか。

明治の後半から現代に至るまでの綴方教育の思潮なり實際なりは、一般に記憶に新たなところであらうし、また、後の項に於いて自然言及すべき必要があるので、甚だ不完全ではあるが、一先づ綴方教育の史的考察の項を終ることとする。

三　綴方教育の困難

私は前項に於いて綴方教育の理論の進歩に比しその實績の甚だあがらないことを指摘した。近時、高等專門學校等の入學試驗にあらはれる作文成績の如きは、年と共に低下しつゝあるといはれてゐる。また、各地の小學校から近時さかんに發行される多くの兒童文集などを見ても、指導者の熱心に比し、必ずしもその作品が著しい進歩を示してゐるとは言へないやうである。かゝる現象は、すべて綴方教育の方法が極めて困難であることに基因してゐる。故佐々政一先生が、作文教授の困難について述べられた中に左の如き一節がある。

今日では小學校の教師も、普通の授業以外に全級幾十人の生徒の作文を添削するといふ、輕からぬ負擔に惱んでゐる。中等教育では、主として國語漢文の教師のみがこの重荷を負はされて、他の作文に關係のない教師を羨んでゐる。高等の學校にあつては、生徒の思想も漸く複雜になつて來るので、從つて一篇の作文も當然分量が多くなつて來る。これに惱まされてゐる國語教師の負擔は實に輕からぬものである。(中略)作文といふ科は、實に教師の厄介千萬なものとして惱みきつてゐるもので、學期末などに、作文の草稿の机上に山の如く積つた時に、誰しも、伜に遺言しても、作文の教師にはすまいと思ふ位だ。(修辭法講話、附錄、作文教授法、一一二―一一三)

これは、綴方または作文の教授方法の困難といふよりも、その處理の厄介なことを說かれたものであるが、佐々博士の御言葉がまだ大部分實際界に的中されてゐるであらうと思はれる。餘程熱心な指導者でない限り、生徒の一つ一つの成績を叮嚀に調べ、適切に表現上の缺陷を指摘してやるといふやうなことは極めて困難である。せい〳〵誤字の指摘や一寸した語句の訂正ぐらゐで間に合せ、最後に「よく出來ました」とか「近來めき〳〵上達した」ぐらゐな評語をつけて返すのが關の山である。まだ、それらはよい方の部で、中には、新式の相互批正といふ方法を案出して、

小學校の二三年生位の兒童にすら、互に作品を交換せしめて批正を行はせてゐる指導者もある。かうすれば、教師は全然兒童の作品を手にとらずに濟むので、甚だ輕便な都合のよい方法ではあるが、批正者が同程度の兒童同志のことであるから、被批正者にとつて、何等の利益をもたらすもので無いことはいふまでもない。かゝる現象が生ずるのも、結局綴方教育といふものが極めて困難なものであるところに基因する。それ故に、いくら理論が進步してもその實績があがらぬのである。

綴方教育の困難とする點は、勿論單に成績處理の問題だけではなく、あらゆる方面に亙つてゐる。いま、左に、それらの點を列擧し、次項以下に於いて、それらの問題を如何にすべきかの考察を試みたいと思ふ。

第一、系統指導の目標が確立してゐないこと。これは最も大きな問題であり、近時の綴方教育研究者の努力は、かかつてこの一點にあるといつても過言ではない。爾餘の問題は、すべてこの問題から派生して起るものである。

第二、兒童または生徒の創作能力の發展に關して、未だ十分なる調査が行はれてゐないこと。從つて標準成績に照らして指導の反省をなすことが殆ど不可能であり、せい／＼都會地の優良兒童の成績などを參照するに止まる結果、土地の事情に適せざる指導に陷り易い。

第三、文字の使用法の困難なこと。我が國ほど複雜な文字を使用してゐる國の無いことはいふまでもない。畫の多い漢字、無數に存する漢字、それも音あり訓あり戲用ありといつた風に極めて複雜である上に、片假名があり、平假名があり、それらを通じて歷史的假名遣・表音的假名遣・改訂假名遣等の極めて困難な問題が存する。かゝる點に關して、指導者の實力と定見とが必ずしも安心し得る程度のものでないが爲に、現在の綴方成績なるものゝ文字使用法と

いふものは、恰も百鬼夜行の情態に近いといつてもよい程である。

第四語法・文法指導の困難なこと。現在我が國に存する語法・文法の研究書が、多くは科學的語法であり科學的文法であつて、必ずしも實用に役立たないものである。即ち、名詞とは何ぞや、動詞とは何ぞや、動詞や形容詞の活用には如何なる法則があるか等の問題を分類的に説明するものだけで、その語法・文法の知識が實際の表現に當つて直ちに役立たない場合が多い。從つて、さうした語法・文法の教育を受けた指導者達が、兒童や生徒を指導するに際して、實用的な見地から適當に指導することは頗る難事である。加之、我が國には未だ話言葉に關する正確な法則を研究したものが少い。從つて、話言葉に近い文體を以つて表現する綴方に對し、その語法の指導はなか／＼困難である。その結果として、文脈の支離滅裂な文章が生れる。

第五、標準語および方言の性質に關して明確な見解を缺くこと。標準語とはどんなものを指し、方言とはどんなものを指すか、標準語および方言と綴方との交渉はどうかといふやうな問題に關しては、熱心な指導者によつて、しばしば眞面目に論議せられてはゐるが、この問題に關して可なり異なる意見が多いので實際家の頭を惱ましてゐる。

第六、新修辭法の發見が困難であること。近時、人々の文章觀が著しく新しくなり、思想内容も次第に複雜になるにつれ、過去の修辭學などを蔑視して顧みないのは事實である。が、しからばといつて、過去の修辭學に代るべきもの、即ち新しい修辭學とか新しい表現學とかいふものが、必ずしも明確には示されてゐない。從つて、何人も斷乎たる確信を以つて、實際の文章の修辭を批判し得ないのが今日の實情である。このことは、文章による表現法を指導する綴方教育をして一層困難ならしめてゐる一つの大きな原因である。

第七、推敲および成績處理の困難なこと。兒童または生徒は、實に驚くほど自信の强いものと見え、自分の作つた文章について、殆ど推敲をしない。さつさと書きなぐつて提出するといつた風である。推敲の指導といふことは極めて困難なものである。が、如何に天才であらうと大文章家であらうと、筆を下せば忽ち名文がなるといふわけのものでもあるまい。否、天才と呼ばれ文豪と稱せられる人ほど、人知れず文章に苦心し洗煉に洗煉を重ねて漸くなるものであるとも聞いてゐる。但し、低學年の兒童などに徒に推敲を命ずるのは、唯いぢけさせるだけで何の効果もない。こゝに推敲指導に關して多くの問題が横たはつてゐるが、今日の實際界に於いては、この問題が必ずしもよく解決されてゐない。次に、成績處理の困難に關しては、この項のはじめにも說いたことであり、實際からいへば、この點が最も重大であり最も困難なのである。これを如何にすべきかゞ、實際上の問題となるのである。

以上、綴方敎育を行ふに當つて、困難と思はれる主なる點を列擧して來たのであるが、なほ、實際問題としては、そのほかに多くの問題が山積してゐることはいふまでもない。

四　綴方に於ける系統指導

近時、ペターゼン等によつて唱へられてゐる敎育科學の如きは、一般的に如何なる場所に於いても生起されつゝある敎育的事象を對象としてうち立てられる新しい立場をとるものであり、かゝる見地から綴方敎育の研究を試みることも重大な意義を有するであらう。卽ち、近時、印刷文化の著しい進步につれ、また、讀書人の範圍が極めて擴大された結果、如何なる階級、如何なる職業に從事する人でも、印刷された文章に接する機會が極めて多いのである。そ

れは、新聞に、雜誌に、單行本に、宣傳ビラに、廣告に、看板に、あらゆる種類に亘つてゐる。かくして、それらの文章に接する每に、讀者は必ず文章上について何等かの影響を受ける。卽ち、そこに、一種の文章敎育の事象が生起されつゝあるのである。かゝる場合の影響はかなり偉大なものであつて、所謂文士とか文筆の士の如きは、むしろ、學校で指導されたことなどを微笑の思ひ出に過ぎずとし、主として印刷された文章から敎育を受けたと稱してゐる者が多いし、また事實さうであらうと思はれる。さうしたことは、文士や新聞記者だけではなく、一般人にも多い。たとへば、一寸した假名遣などでも、新聞・雜誌等に常用されてゐる誤りをそのまゝ模倣し、却つてその方が本當だとさへ信じてゐる人が如何に多いことか。私などの一寸した經驗によつても、原稿に「何々しよう」とか「さう思らて」とか書いて雜誌社などへ送ると、大抵の場合きまつて、印刷には「何々しやう」「そう思ふて」といふ具合に訂正されてしまふのが常である。かゝる影響は、小學校の兒童にも、中等學校の生徒にも、高等專門學校の生徒にも、かなりに強い。彼等はむしろ一般の人々よりも讀書の機會が多い爲かも知れないが、學校で指導する力よりも、他の讀物が指導する力の方が遙かに強いのではないかと、時にはいさゝか悲觀せざるを得なくなることとすらある。かくの如く、廣くあらゆる場所・機會に於いて生起されつゝある文章敎育の事象を對象として研究することも大いに價値のあることであらうが、この小論文は、はじめから學校敎育に於ける文章敎育の場合だけを對象として述べる計畫であるから、勿論一般的の場合に論及するつもりは無い。たゞ、學校以外の影響がかなりに強いものであることを常に念頭に置いて、學校に於ける實際指導の方法を攻究して行かねばならぬといふ注意までに、以上の事柄を述べたに過ぎない。

學校に於ける敎育は、いふまでもなく、具案的・計畫的・組織的・系統的に行はれなければならぬ。それは決して

漫然たる生起的のものであるべきではない。このことは、何人も百も承知してゐることではあるが、各教科目の中、ひとり綴方教育のみは、その性質上、具案・計畫・組織・系統といふことが極めて困難であるので、多くは漫然とその指導に臨んでゐる有様であり、いはゞ一つの遭遇戰にもひとしいやうな情態を呈してゐる。他の教科にあつては、大抵教科書が存在し、教材が組織的・系統的に排列されてゐるが、綴方科には全くそれが無い。從つて、各學年または各學期に於ける指導の目標を定めることが極めて困難である。また、綴方に於ける選題の方法についても、課題と自由選題の兩者があり、課題の中にも卽題と宿題とがあり、自由選題の中にも廣狹の區別があり、それらに關する論爭は既に過去のものとなつたと論ずる人もあるが、決して明確に解決のついた問題ではない。しかし、綴方教育が學校で教育として行はれる以上、常に兒童の自由選題のみにまかすべきで無いことはいふまでもなく、そこに系統的の指導案が確立されねばならぬことも言を俟たざるところである。卽ち、小學校を卒業するまでに、または中等學校を終るまでに、如何なる程度の、如何なる種類の表現方法を指導するかの具案的計畫が無くしては、學校教育とはなり得ない。若し、生徒の自由選題のみにまかすならば、それは殆ど生起的のものとなり、何等の系統も組織も無いものとなるのである。

綴方に於ける系統指導の具體案は、他の教科と異なり、決して全國一樣であつてはならぬ。何となれば、生徒の綴る内容は、生徒の生活に存するものであるが爲に、土地の事情を異にし、個性を異にする生徒に對し、一樣の型を強うることは、結局寺小屋時代の書翰文指導や支那に於ける進士の文章練習に逆もどりすることである。たゞ、系統指導に對し、全國共通に示し得るものは、その大綱であり基準である。私は、「國語教育學」に於いて、綴方の系統的指

導案の基準として左の如く掲げて置いた。

	尋一	尋二	尋三	尋四	尋五	尋六	高一	高二
着想	(合　科)基礎的指導。	自由に、多方面に着想せしむ。	一方に偏せざるやうに注意せしむ。	題材の價値的見地よりせしむ。	意義深きもの、主觀的な方面に着想せしむ。	意義深きもの、批評、議論等にも求めしむ。	尋六の場合を更に深くする。	高一の場合を更に深くする。
構想	右に同じ。	經驗を思ひ出し、その順序に從はしむ。	簡單に目次を立てさせる指導。	必ずしも經驗の順序に從はず手法上の工夫をなさしむ。	主想と從想との排列について考へしむ。	文の統一、勢力等について考へしむ。	新しき手法を工夫せしむ。	更に新しき手法を工夫せしむ。
記述	右に同じ。	專心に綴る態度の養成。	文體に關する簡單かつ具體的な注意。	辭書の使用によつて、文字、語句を見出させる。	絶えず讀み返へさせ、十分に考へながら記述する態度の養成。	尋五の場合を更に深める。	尋六の場合を更に深める。	高一の場合を更に深める。
推敲	右に同じ。	假名の混用、誤字、脱語。	假名の混用、誤字、脱語、意味不明、句讀點。	記述中にも推敲すること。記述後は二三回通讀し推敲すること。	部分的訂正より、全體としての構成に注意せしむ。	文の統一や勢力、品位等について推敲せしむ。	文全體として新しき手法上の見地から行はしむ。	高一の場合を更に深める。
文字	(合　科)片假名の	第一學期に片假名。第二學期以後は、平	漢字と平假名の使用に	假名遣の統一、力めてやさしい漢	代名詞、副詞等を假名で書かせ	むづかしい漢字を使用	尋四以上の注意を徹底	高一の場合

	語句	句讀法	選題	一般的生活の表現	物語文學
使用に馴れしむ。	（合科）標準語の初步的指導。	（合科）。の使用に馴れしむ。	（合科）基礎的指導。	右に同じ。	（合科）一口噺の指導。
假名の使用に馴れしむ。簡單な漢字。	或程度まで方言を許容する。比較的自由な態度でよい。	。と、の使用に馴れしむ。	自由 $\frac{9}{10}$ 課題 $\frac{1}{10}$	主として經驗的事項の正直なる表現。	一口噺、簡單なる御伽噺。
熟せしむ。	多くの語句を思ひ出させ、その中から選定せしめる。初步的指導。	。と、と「」の使用に馴れしむ。	自由 $\frac{8}{10}$ 課題 $\frac{2}{10}$	主として經驗的事項の正直なる表現。	一口噺簡單なる笑話、寓話、御伽噺。
字の使用。略字の使用。	方言を少くさせる。語句に過不及なからしめんことに注意せしむ。	。と、と「」の使用に熟達せしむ。	自由 $\frac{7}{10}$ 課題 $\frac{3}{10}$	自己の生活に力めて反省を加へしめつゝ、表現せしむ。	笑話、寓話、御伽噺。從來の物語の改作。
る。送り假名法の統一。	スタイルに應じて、語句を選ぶ態度の養成。	。と、と「」と・の使用に馴れしむ。	自由 $\frac{6}{10}$ 課題 $\frac{4}{10}$	想像、感想、批評等の生活をも表現せしむ。	新しい見地からの創作、鄕土傳說の文學的表現。
したがる傾向を禁止する。	品位ある語句、勢力ある語句を使用させる。	。と、と「」と・と『』の使用に馴れしむ。	自由 $\frac{5}{10}$ 課題 $\frac{5}{10}$	價値ある生活、眞面目な生活を表現せしむ。	長篇ものゝ創作。近代的意義を含む創作。
せしめる。	生硬または技巧的な語句を使用したがる傾向の禁止。	全部の使用に熟達せしむ。?!なども使用せしむ。	自由 $\frac{4}{10}$ 課題 $\frac{6}{10}$	新しき見地から自己の生活を見つめつゝ表現せしむ。	少年少女小說の初步的指導。
に同じ。	生硬ならずして、新しい感じの伴ふ語句の使用をすゝめる。	全部の使用に熟達せしむ。?!…—などに馴れしむ。	自由 $\frac{3}{10}$ 課題 $\frac{7}{10}$	新しき見地から自己の生活を深く見つめつゝ表現せしむ。	高一の場合を更に深く指導する。

童謠詩歌	（合　科）簡單なる童謠の指導。	童謠。	童謠。	童謠。	童謠。自由詩。和歌。	童謠。自由詩。和歌。俳句。	自由詩。和歌。俳句。	自由詩。和歌。俳句。
戲曲	特に指導せず。	特に持導せず。	初歩的の指導をなす。	神話、傳說、御伽噺等の劇化。	歷史的材料の劇化。純然たる創作への指導。	現代的生活を反映せしめる戲曲の創作。	讀むドラマと演出するドラマとの區別。その兩者の創作、	高一の場合の延長。
書翰	右に同じ。	右に同じ。	實際生活に即するハガキ文の練習。	實生活に即するハガキ文および手紙文の練習。	實生活に即する手紙文の練習。	尋五の場合の延長。	實用的見地から各種の書翰文を練習せしむ。	高一の場合の延長。
日記	右に同じ。	右に同じ。	價値あるものだけの記述に心がけしむ。	文の省略法、自稱代名詞の不用等を十分さとらせる。	尋五より指導を止む。			
科學的記述	右に同じ。	右に同じ。	簡單なる事物の說明を指導する。	やゝ複雜なる事物の說明を指導する。	記述に用ふる語句について十分徹底せしむ。	記述の順序を十分徹底せしむ。	かなり複雜なる事象の說明を指導する。	次第に精神科學的方面への敍述に導く。
批正	（合　科）基礎的な	兒童の文より選んで示	兒童の文より選んで示	兒童文および他より選んで示す。	他より選んで示す。特に科學的	特に科學的および文學的	特に實用的および科學	高一の場合の他に議論

材料	ものを示す。	す。	す。	各種の材料を示す。	記述の文を多く示す。	的の材料を多く示す。	的の材料を多く示す。	文を示す。
鑑賞材料	右に同じ。	兒童文および作家の文より選んで示す。	他の地方の兒童文より選んで示す。	主として作家の文より多方面の鑑賞材料を示す。	大家の紀行文、童謠、自由詩、戲曲等を示す。	大家の科學的記述、書翰文、和歌、俳句等を示す。	大家の紀行文、議論文、創作等を示す。	高一の場合に同じ。
文話	（合科）基礎的の簡單な文話をなす。	題材を見出す指導を中心として行ふ。	生活に即する表現の方法を中心として行ふ。	題材的價値の認識を中心とし、その表現方法を話す。	文體および文の種類について具體的に話して、その表現方法を會得せしむ。	創作上の苦心談を中心とし、各種の文の表現方法に及ぶ。	特に、實用的記述、科學的記述、議論文等の價値及び表現法を中心として話す。	高一の場合の他、純文學作品の文話を加ふ。

右の案は、勿論私案であつて、大方の御批正を仰がねばならぬものであるが、この案のよつて來たるところは、拙著「國語教育學」にやゝ詳細に述べて置いたので、こゝには省略する。若し、かゝる案が多少なりとも參考となれば、眞に光榮である。前にも述べた如く、かゝる基準案は、たゞ系統案作製上の大綱を示すだけであつて、實際に系統案をつくるには、各地の實狀に照らし、更にこれを各學期に配當し、實際に役立つものとなさねばならぬ。現今では、各地の學校に綴方指導細目が作製されてはゐるが、その多くは、立派な研究物または印刷物たるに止まり、實際には必ずしも有効に運用されてゐないやうである。それでは、折角の苦心も研究も徒勞に歸するわけで、何故にそれが實際に運用されないか、その原因については再檢討が必要であらう。たとへば、餘り煩瑣な動きのとれないやうな規定や事項を盛ることなども、實際の運用を澁らせる一つの原因となるであらう。

五　綴方に於ける文字の使用法

綴方または作文は、自己の思想を文字によつて表現するものである。從つて、先づ文字の使用法といふことが問題となる。いま、我が國で使用されてゐる漢字・片假名・平假名について、綴方教育の見地から如何なる態度を以つて臨むべきかを略述しよう。

綴方の準備時代または基礎時代としての尋常一・二年生の時代は、主として片假名および平假名を使用せしめることはいふまでもないが、實際に讀める文字が直ちに書けるものでないことは、大人の場合に於いても容易に首肯されることである。從つて、大體論からいへば、先づ前學年で學習した文字をその學年に於いて自由に使用せしめるやうに目標を定めるがよからう。それ故に、尋常二年生の綴方に使用する文字は先づ片假名でよいわけであるが、兒童の力に應じて第二學期頃からは平假名を使用せしめてもよからう。尋常三年以後は漢字交り平假名文を本體とすべきであり、特殊の言葉または挿入句の如きは、慣用に從つて片假名を使用せしめてもよい。以上は、假名の使用時期について一言したのであるが、假名の使用方法として問題になるのは、所謂假名遣の問題である。この問題については、世にいろ／＼の議論があり、また本講座に於いても三宅武郎氏が、特に「假名遣の研究」を發表されてゐるから、私はこゝに各種の假名遣について比較考察するやうなことは止めよう。たゞ、實際綴方の指導に當つて、如何なる態度を以つて臨むべきかゞ、この場合の問題となる。先頃物故された巖谷小波山人について、葛原しげる氏が左の如く語つてゐる。

を無からしめるやうに指導すべきである。

次に漢字の使用法について略述しよう。漢字もまた出來ることなら、國語讀本の使用法と一致せしめたいものであるが、これは假名遣の問題とは性質を異にし、讀む文字と書く文字との間に些少の差があつても差支なく、ローマ字の如きは活字體と筆記體とはかなり形を異にしてゐるし、實際に漢字にしたところで、活字のやうな形で書きはしないのであるから、讀本で「青」となつてゐても、書く場合に「靑」と書いて差支ないと思ふ。これらは、一寸した字畫上の問題であるが、漢字使用上の根本的態度として、私は次の如く考へてゐる。

(1) 强ひて漢字を多く使用せしめようとしてはならぬ。分らない場合には、假名で書かせること。
(2) 略字のある場合には、つとめて略字を書かせること。〔例〕蚕、礼、体、台、号。
(3) 外國の地名や人名は片假名で書かせること。〔例〕サンフランシスコ、ナポレオン、イギリス。
(4) 外國語は片假名で書かせること。〔例〕ラヂオ、ニュース、フイルム。
(5) 代名詞・副詞・接續詞・感動詞・助動詞・助詞の類は、なるべく假名で書かせること。〔例〕わが國、すぐ行く、山また山、あゝ、行かず、候へども。

以上は、大體に於いて、「常用漢字」制定の精神に則つて、綴方に於ける漢字使用の大綱を示したに過ぎないが、その根本精神は、「むづかしい漢字を使用する必要はない」といふ一言に盡きる。たとへば、桑港・奈翁・英吉利などゝ書くことは、假名文字を有するわが國としては無益の勞力であり、我が國、直ぐ行く、山又山、嗚呼、候へ共などの場合も畫が少いだけ假名の方が便利である。又や共は漢字の方が畫が少いともいへるが、「また」に「又」や「亦」があつ

てそれ〴〵厄介であり、助詞に共などゝいふ漢字をあてることは、國語の純粋性を失ふやうでまことに感じがよくない。「候へ共」などは見馴れてゐるから何とも感じない人もあらうが、「行け共行け共道は無し」などゝなると誰しもいやな感じを持つであらう。しかし、かうしたことは、兒童に直ちにそのまゝ說くわけには行かぬ。兒童の文にさうした漢字を使用したものがあらはれた場合に、たゞ、かういふ場合には假名の方がよいと說くに止めるだけで滿足しなくてはならぬ。

六　語法・文法および表現符號

語法・文法の知識を十分に有する人の文章が讀者に理解され易いことはいふまでもなく、反對にそれらの知識を缺く人の文章が理解され難いことも言を俟たないところである。しかし、兒童または生徒に、語法・文法の知識を十分持たせることは殆ど困難のことである。彼等にさうした知識を持たせてから文字による表現を練習せしめようとするならば、殆ど綴方教育は成立しない。しかし、兒童達は、殆ど語法や文法を學ばずして、立派に話すことが出來る。而して、その話言葉(Oral language)をそのまゝ文字にうつせば立派に綴方とならねばならぬ筈であるが、わが國の事情からいへば、そこに多少の障碍が存する。その一つは、前項に述べたやうな文字の使用法、就中、歷史的假名遣の障碍である。その二つは、話す言葉(Spoken language)と書く言葉(Written language)との間に存する若干の差異による障碍である。以上の二つは必ずしもわが國だけの特殊的事情ではないのであるが、他の諸國に比し、わが國のそれは多少困難の程度が高いのである。こゝに於いてか、綴方指導に際して、語法・文法の知識が必要になつて來る

のであるが、もとより、それは科學的な文法を意味するのではない。否、科學的な文法は、殆ど作文教授の上に益するところが無いこと、前にも言及した通りである。佐々博士も左の如く述べてゐられる。

文法の修養が作文に應用せられるまで、文法を深く研究するといふことは、專門家でなくては出來ることではない。だから正しく書かしむるには、文法上の實用に適する條件だけを教へて、これを反覆練習せしむるがよい。科學的な文法を授けることは、尠くともこの目的に對しては徒勞である。（修辭法講話、附錄、作文教授法、一三六）

然らば、實用的文法として、如何なる事柄を如何なる場合に於いて授くべきであらうか。前にも述べた如く、小學校の低學年に於いて、徒に假名遣のことや語法のことを嚴格にいふことは禁物であるが、しかし、極く分りやすいことで、兒童の不注意の爲に起る若干の誤謬については、無理の無い程度で訂正せしめることは差支ない。たとへば、助詞のハ・ヘ・ヲの如きは、國語讀本卷一・二に於いて、しば〳〵出て來る文字であり、讀方の場合にしば〳〵練習せしめるのであるから、綴方に於いて、それらの文字だけは忘れないで正しく使用せしめる必要があらう。さうでなければ、讀方教育の効果さへ疑はしくなるからである。

(1) ワタクシ　ワ　ケサ　七ジハン　ニ　ガクカウ　エ　キマシタ。

兒童の綴方中にかういふ文章があつた場合に、たとひ教科書の使用法とは一致しなくとも、ガクカウの如きは問題とせず、ワとエだけを、ハとヘに訂正せしむべきである。

(2) ボク　ハ　オバサン　ノ　ウチ　ヘ　オツカイ　ニ　イキマシタ。ソノ　トキ　オバサン　ハ　ボク　ニ　エンピツ　オ　一ポン　クダサイマシタ。

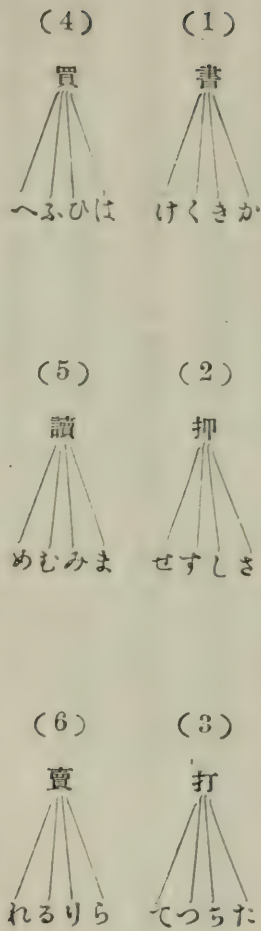
かういふ文があつたとすれば、助詞のオだけに注意せしむればよい。ヲバサン、オツカヒの如き用法は、もつと學年の進んだ後に少し注意を與へれば、讀方の場合の練習と聯關して直に反省するものである。

尋常三年頃から、次の如き假名遣を正しく導くやうに、練習せしめるがよい。

ゐます。いらつしやいます。ございます。行つて見ようと思ひます。ありがたうぞんじます。かう考へました。さうして。

これらの假名遣については、それ〴〵かくなるべき理由が存するのであるが、それらは省略するとして、讀本にはかく使用してゐるのであるから、その通りに使用させねばならぬ。

をぢさん。をばさん。おぢいさん。おばあさん。

なども、三年生頃から間違はせぬやうにしたい。尋常四年生頃から、そろ〳〵送り假名法に注意せしめたい。動詞に於いては、活用についての簡單な法則を、具體的の例に卽して授ければ、送り假名法は比較的容易に納得するものである。

先づ小學校に於いては四段活用に止むべきで、他の活用の場合は、質問でも無ければそつとして置くがよい。右の例のやうに圖解して授け、その變化する部分から假名を送るのだと敎へれば直ぐに納得する。とりわけ、波行四段活

用は、しば／＼練習せしめてよく納得せしめなければならぬ。形容詞の場合の送り假名は、左の如く取扱ふのが効果的であるやうだ。

(1) 美しい。新しい。珍しい。悲しい。嬉しい。

(2) 高い。低い。青い。赤い。白い。

かく、形の上から教へると、「新らしい」だの、「珍らしい」だのといふ變な使用法は決してしなくなるものである。中等學校になつても、かゝる實用的文法を、生徒の作文中から文例をひきぬいて具體的に授ける方が効果がある。たとへば、すでに音便のことを文法で教へた後に、生徒が、

こうして。思ふて。ござゐます。

などゝ書いた場合は、「斯くして」の音便だから、「かうして」となるとか、「思ひて」の音便だから、「思うて」となるとか、「ござります」の音便だから、「ございます」となるとかいふ風に教へれば、きつとのみ込めるものと思ふ。どういふものか、高等專門學校などへ入學した者の最も誤るのは、「こうして」「思ふて」「ござゐます」の種類である。

以上の如きは、實用的文法の例として極く一二をあげたに過ぎないが、とにかく、兒童または生徒の作つた具體的な文に即して、極く分りやすく文法的の說明をして、實用上の知識とせしめることが必要である。名詞とは何ぞや、動詞とは何ぞやといふやうな科學的な文法も必要なことではあるが、それは恰も幾何や代數の如きもので、幾何や代數が實生活に役立つことが稀であるやうに、科學的な文法も綴方や作文の上に役立つことは極めて稀である。

次に、表現上、文字や語法・文法とひとしく重要なものに句讀法 (punctuation) がある。句讀法の不完全な爲に、

とんでもない誤解を生じたといふやうな笑話は東西に多く傳へられてゐる。たとへば、東京に遊學してゐる學生が郷里の父に送金を乞ふために、「カネオクレタノム」と打電したが、父は「金を呉れた飲む」と解して、誰かに金を貰つたのだらうと思ひ「ノムナタメテオケ」と返電したといふやうな笑話や、イギリスの視學が學校へ參觀に行つたところ、その學校では全然句讀法を敎へてゐないので、後で校長に詰問すると、校長が句讀法なんか敎へる必要がないと答へた。そこで、視學は校長に左の如く板書を命じた。

The master said the Inspector is an ass

これには何等句讀點が施されてゐない。視學は、先づこれに次の如く句讀點を施さした。

The master, said the Inspector, is an ass.

ついで、その句讀點を消させ、今度は左の如く打てと命じた。

The master said, the Inspector is an ass.

これには、流石のマスター先生大いに恐縮してしまつて、「以後は必ず句讀點を敎へるやう全職員に申し傳へます。」とか何とかいつてあやまつたといふ笑話がある。まことに點一つでも、とんでも無い意味の相違を來たすもので、濁點のある無しで「はけ」に毛が有り、「はげ」に毛が無しともなるのである。さやうなわけで、句讀法は、綴方敎育上、決してゆるがせに出來ないものである。

私の統一癖からいふと、句讀法もまた文部省で制定し、國定讀本に使用してゐる規定に從ふのが一番いゝと思ふ。但し、その他に一般に使用されてゐる外國の符號たる？　！　―　…　（　）なども適當の場所に使用することは差支

ないと思はれるが、これも餘り濫用されるのは困ると思ふ。いま、參考の爲に文部省制定の句讀法を左に揭げる。

總　則

一　句讀は文と文との關係、文中の語句相互の關係を明かにすることを目的とす。

二　前項の目的のために左の五種の符號を使用す。

・　シロマル　、　テン　・　クロマル　「」　カギ　『』　フタヘカギ

三　文勢語勢その外の便宜によりては誤解を生ぜざる限りにおいて本法の規定に拘らず符號を省き又は之を加へ施し又は彼是符號を換用することを得。

第一節　**シロマル**　シロマルは文の終止する場合に施す。

〔例〕人が雨戶を明けて居る。旗を持ちませう、私は。生きて歸る者僅に三人。

第二節　**テン**　テンは左の諸種の場合に施す。

(一)　形式より見れば終止したれども、意義より考ふれば次の文に連續せる文の下。

〔例〕一、和助が樹の下を出て、まだあまり遠くも行かぬ時のことでありました、目が暗む樣ないなびかりがすると同時に、耳が裂ける樣な、恐ろしい音がしました。

二、皆さんは蝙蝠を鳥だと思ひましたでせうが、蝙蝠は鳥ではありません、頭もからだも鼠に似て居るけものです。

(注意)　左の如きものは、形式、意義共に終止したる場合の例なり。

一、和助は樹の下を出て、まだあまり遠くは行きませんでした。その時目が暗む樣ないなびかりがすると同時に、耳が裂ける樣な、恐ろしい音がしました。

二、蝙蝠には翔がありますけれども、鳥ではありません。皆さんは知つてゐましたか。

（二）並列せる同趣の文の下、但し最後の文の下は此の限りにあらず。

〔例〕一、山を越えて行かうか、河に沿つて行かうか。

二、彼は男子の氣概のない者である、丈夫の本領を失つた者である、我が大和民族の面目を毀損した者である。

三、人の短をいふこと勿れ、己の長をとくこと勿れ。

（三）並列せる同趣の語句（單語を列擧する場合を除く）の間。

〔例〕一、此の文は平易に、正確に、且面白く作られたり。

二、みなりはわるい、併し身分はよささうな子。

三、規則の整へる、約束の行はるゝ、賞に歎賞に堪へたり。

四、兄には鉛筆を、弟には石筆を與へたり。

五、項羽は黄河の北で戰ひ、劉邦は黄河の南で戰つた。

六、父母の恩は山よりも高く、海よりも深し。

七、蕨を採るのは春で　茸を採るのは秋だ。

（四）連體にて終れる語句の下に助詞なきときその下。

〔例〕一、交通・通信機關の完備せる、人をして國の廣袤の短縮せるにあらざるかを疑はしむ。

二、クルップの職工を率ゐることの巧なる、經驗に富み、且權力を有するの老練家も何遠く及ばざる程なりき。

（五）ども・ば・には・て・時・間・處・際・限・外等の如き接續の語に導かれたる長き語句又はすべて副詞の意趣を有する長き語

句の下。

〔例〕一、友だちは頻に上京を勸めるけれども、兄はそれに贊成しない。

二、酒と煙草とは衞生上に害あれば、之を禁ずるを可とす。

三、知らせを聞いて巡査の馳せて來た時には、賊は既に姿を隱してゐた。

四、家の前に小川ありて、家の後に花園あり。

五、本日通運にて送り出し候間、御ためし下され度候。

六、コレラ・窒扶斯その他各種の惡疫流行の際、特に豫防を怠るべからず。

七、午前七時迄に乘車する者に限り、電車賃を半減す。

八、明治二十七年に韓國に騷動の起つたとき、淸國はことわりなしに兵隊を韓國へ送りました。

（六）主語と客語との間隔甚しきとき主語の下。

〔例〕父は、太郎の此の頃の樣子がすつかり變つて來たのを、ひどく心配した。

（七）主語等を特に提示せるとき其の下。

〔例〕一、梅を植ゑてある靑磁の鉢、あれは私が父に貰つたのです。

二、高山彥九郎・蒲生君平・林子平、これを寛政の三奇士といふ。

三、こんもりと茂つて居る森の影、あそこに友だちの家があるのです。

（八）獨立の感歎詞及び呼掛の語の下、並列的に置きたるときは其の前後。

〔例〕一、あゝ、兵吉はこれより如何にして日を過すならんか。

二、おとうさん、あなたはどこへいらつしやいますか。

三、むかふに見える景色は、まあ、綺麗ではございませんか。

四、それでも、にいさん、雨が降つたら、しやうがないではありませんか。

（九）顚倒して置きたる述語の下。

〔例〕忠なるかな、正成は。

（一〇）他の語句を隔てゝ掛かるべき語句が、直に其の下に來る語に掛かるが如く見ゆる處あるとき其の下。

〔例〕一、太郎は非常に、活潑な運動を始めたり。

二、今日も少しばかり、面白い話を聞きました。

三、先生この、芋蟲に似た蟲は何といひますか。

四、次郎は、目も見えず、耳も聞えぬ父をいたはつてゐる。

（一一）上下の語句の粘着する處あるとき其の下。

〔例〕一、今、日本の國運は旭日の天に冲する勢あり。

二、賴朝、範賴・義經をして平氏を攻めしむ。

三、兵を起して、我が國に、てむかひする。

第三節　**クロマル**　クロマルは列擧せる單語の間に施す。但し助詞・接續詞にて並列せる場合は此の限りにあらず。

〔例〕横須賀・吳・佐世保及び舞鶴は日本の軍港なり。

（注意）左の文の如きは、助詞・接續詞にて並列せる例なり。（丸山附記）

りで、――私はありとあらゆる身の樂しみを退けても、ひたすら父上を大事に致すのを此の上もない仕合はせと存じてをります。（國語讀本卷十二「リヤ王物語」六十七）

四　てん〳〵は、主として言葉を言ひしぶり、餘韻を示す場合に使用する。

〔例〕「拙者は、此の談判がよしどのやうに決着するにもせよ、さやうな事になれかしと毛頭考へませぬが、しかし、大勢は人力の如何ともしやうのないもので……。」彼は、かういつて、相手の顏をじつと見つめてゐる。

五　括弧は、主として、上の語句又は文の註釋又は參考の目的に使用する。

〔例〕例へば兩唇を閉ぢて一時息の通路をふさぎ、之を急に開く時、中にこもつた空氣が急に迸出するため輕い破裂の音が出る。この類を破裂音（又は破音、破障音）（Explosive or plosive）と名づける。

以上の如き各種の符號およびその使用法についての大體の規定は、指導者に於いて十分心得て置き、兒童または生徒の發達程度に應じて無理のない程度で指導してやらねばならぬ。小學校に於ける句讀法指導の大體の基準は、前掲の「系統的指導案の基準」表を參照されたい。中等學校に於いては、右の表から割出して、程度を考へつゝ指導すべきである。現今、中等學校の作文指導に於いて、句讀法などは餘り顧みられてゐない爲か、高等專門學校程度の生徒の作文などを見ても、句讀法が殆ど無茶にひとしい場合が少くないやうな情態である。

七　方言および標準語と綴方との交渉

方言とは何であるか、標準語とは何であるかといふやうな問題については、こゝでは論じない。既に、方言および

標準語の概念が、大體に於いて定まつてゐるもの、または明かになつてゐるものと見做して論を進めよう。

現今、綴方教育界に於いて、方言および標準語と綴方との交渉に關し、大體、左の如き三種の意見が現れてゐるやうである。

一、標準語を尊重し、出來るだけ方言を使用せしめまいとするもの。

二、方言を重視し、必ずしも標準語を尊重せざるもの。

三、方言と標準語との兩者の價値を認め、その兩者を自由に且適當に使用せしめようとするもの。

第一の意見は、殆ど大多數の教育家によつて支持され且實行されてゐるものである。既に、國語教育が國家の國語政策から割出されて行はれるものであり、國語政策が國語の統一といふことを大なる目標とするものである以上、標準語が尊重されることは當然であり、出來るだけ方言を使用せしめまいとすることも亦當然なことである。しかし、第二・第三の意見にも、傾聽すべき點がないでもない。第二の意見は、主として純文藝的な立場に立つ人々、または自由主義的な傾向を有する人々によつて主張されてゐる。或童謠作家などは、童謠は兒童の使用する郷土の言葉で表現さるべきことを力說し、自らの作品にも、地方的方言（local dialect）を多く盛込んでゐる。さうした作品に、土の臭ひがし、素朴さ純眞さが認められるのはたしかである。また、或教育家の如きは、兒童の生活を兒童の言葉で表現させるところにのみ眞の綴方指導の意義があるから、方言こそ却つて重視さるべきであると說いてゐる。第三の意見は、言語學・音聲學等の研究家からまゝ發せられることのある主張である。即ち、言葉は我々の生活の表現であり、生活樣式に從つて、その表現樣式を異にする性質を有してゐる。たとへば、羽織袴をつけてゐるやうな生活には、そ

れに相應する言葉を使用し、どてらであぐらのやうな生活にはそれにふさはしい言葉をつかふ。而して、羽織袴の言葉は標準語であり、どてらであぐらの言葉は方言である。旣に、人間に、この二種の生活がある以上、言葉遣にこの二種を認めることは當然であるといふやうな主張である。かくの如く、方言を重視し、または方言を標準語と同價値に認める說にも、たしかに一面の眞理はあるが、國語敎育といふ見地からは、目指すところは標準語への陶冶にあること勿論であり、從つて、綴方敎育に於いても、標準語を正確に且自由に驅使せしめるやうに指導すべきこと論を俟たない。併し、低學年の兒童に對して、餘り嚴格に方言を禁ずることは、彼等の表現力を抑壓することゝなるので、綴方敎育の目的を達することが出來ない。むしろ、尋常三年生まで位は、方言とか標準語とかに頓着せしめず、自由に筆を伸ばさせる方針で臨むべきであらう。また、たとひ學年が進んだにしても、表現上の手段として、却つて方言の方が適當である場合には、進んで方言を使用せしむべきである。たとへば、その土地の人の會話を寫すやうな場合はそれである。かゝる問題に對して、左の文の如きは、微笑を禁ぜざらしめる面白い文である。

旅日記二三

×

その昔皇室の衰微を慣慨して、はるばる京都三條大橋から御所を遙拜した高山彥九郎の像があるのがこの三條大橋です。ここは大津から來る電車の終點でもあるので、京都市中でも最も繁華な部に屬する通りです。大津からの電車と交叉して市內電車が走つてゐます。電車も何となく、公卿風といふ感じがする樣です。「おりまつせ」などゝいつて、動き出してから、中の方から慌てゝ出て來るのも東京の氣早い電車に較べると、古都市としての異彩を放つてゐます。

「これ、何ぼや―何ぼや。」と店先の品物を盛に値切つてゐます。やつと交渉まとまつて客が店を出ます。「おほきに」と變な所にアクセントをつけて、店員が云つてゐます。電車賃でも値切兼れないといふ大阪人の性質をよく表し出してゐます。しばらく行くと、「まむし丼」と店先に看板が出てゐます。明石山脈の赤まむしでも食はせるのかと思ひきや、どうして／＼東京の所謂「うなぎ丼」の事なんです。そして市中歩き廻つて家に辿りつきます。「おゝしんど」と先づいふんです。「明日、疲れるとおかん、あんたはん、ねなはれ。」といはれて、漸く床につきました。ゆつくり云はれゝば、多少は解する事も出來ますが、フルッスピードで云はれたことには、英語や獨乙語よりまだ始末が惡いです。目を白黑してゐようものなら、「あほたらしい、よう云はん。」とくるんです。(三樹彰君作)

八　正確な表現から巧みな表現へ

正確な表現から巧みな表現へ――これは、作文教授の標語として何人も知つてゐるところである。それに相違ないのであるが、小學校の低學年からの指導は、必ずしもこの道程をそのまゝ踏むのは効果的で無いやうである。即ち、尋常一二年生位の兒童に、正確な表現を望むことは極めて無理であるからである。尤も、讀方指導の時間に於いて、綴方の基礎練習とも目さるべき、新出文字・新出語句等を應用する短文練習の如きは、正確といふことだけを目標として課せらるべきであるが、綴方として兒童の生活を表現せしめようとする場合には、低學年から正確を要求しては、彼等の筆を澁らせ、想を殺してしまふことになるだけである。從つて、低學年に於いては、むしろ、どし／＼と綴ら

せて、分量を多く書いた方がよいのだといふ觀念を持たせた方がよい。中には、長く書いてはあるが、殆ど筋の通らないやうな文があつても、指導者は決して悲觀する必要はない。かくして、先づ、彼等の筆と想とを伸ばすことが指導の効果をあげる所以であることを忘れてはならない。彼等に、「よい文章とは、よく意味の分る文章のことである」と說くのは、早くて尋常三年頃からでないと不可能である。その指導の爲に、その程度の兒童に相應する語法・文法・表現符號等を、具體的な文例によつてのみこませて行くことが肝要である。それは、どこまでも、具體的な文例によつて反復練習せしめるのであつて、抽象的な法則などを說いてはならない。佐々博士の「作文教授法」にも左の如く述べてある。

教師は勿論通則を知つてゐなければならぬが、幼稚な頭腦に、抽象的な法則を注入すると、唯それが不用の重荷となるだけで、實際上には何の活用をも成さない。例へば、未來の動作を言表はす場合にはウと書くので、フでも、オでもないと言つたところで、「明日言ふつもりである」の「言ふ」は未來であるかないか、或は「一昨日行かうと思つてゐたのだ」の「行かう」は未來であるかどうかといふ樣なことは、とても初學者に解し得ることではない。だから未來はウであるといふことを記憶しても、實際何の役にも立たないで、偶〻記憶を混亂せしむる所以たるに過ぎない。(一二四)

尋常三四年はおろか、五六年頃になつても、文法上の未來や過去や現在などゝいふ言葉は分るものではない。況んや、主語だの述語だの、形容詞だの動詞だの副詞だのといふ言葉は分るものではない。從つて、さうした文法上の術語を以つて、抽象的の法則を授けつゝ正確な文を書かせようとするが如きは、最も拙劣な方法である。併し、具體的に、意味のよく通じない文章をとり出して、どこが惡いから意味がよく分らないかを吟味して訂正する練習とか、具

體的に、意味のよく通ずる文章を提出してそれに倣はせる練習の如きは、尋常三四年に於いて十分行ひ得ることであるし、また、その方が効果をあげ得るものである。

兒童をして正確な文を書く練習を相當の期間續けさせたならば、次第に、巧みな表現へと導かねばならぬ。併し、巧みといふことは、決して、往時流行したやうな所謂美文の如きものを指すのではない。一口にいへば、巧みな表現とは、作者の表現せんとする思想を最も効果的に表現することの謂である。この意味からいへば、所謂麗言佳句を連ねた美文の如きは、却つて効果的でない場合が多い。

然らば、巧みな表現に必要なる基礎的條件は如何。學者によつていろ〳〵に說かれてゐるが、その重なるものは、明瞭、精確、純粹、妥當、勢力、諧調等である。

一、明瞭(Clearness)とは、分り易いことで、たとへば、「僕は昨日叔母さんのお家へお使に行つてまゐりました。」は明瞭な文であるが、「僕は今日の前の日に、お父さんの妹に當る人の住んでいらつしやるお家へ、お母さんに行つて來いといはれて行つて來ました。」の如くなると餘り明瞭でなくなる。「僕は、行つてまゐりました。」でも明瞭ではない。表現せんとする要素を過不及なく表現すると同時に、意義の曖昧な言葉を使用しないこと、語句の排列を正しくすることが、明瞭の條件を滿たす必要な手段となる。

二、精確(Precision)とは、精密であると同時に正確であることを意味する。すべての文章に、この條件が必要であるが、とりわけ科學的敍述に於いて最も必要である。また、修辭學者によつては、明瞭と精確とを區別しない人もあるほどで、精確なる文章は必ず明瞭でなければならない。

與へることをいふ。その爲には平明簡潔の語を用ひ、つとめて短音の語句を使用し、語の重複を避けること、漸層法を用ひることなどが必要の條件とされてゐるが、更に、センテンスを短くすることも重要な條件である。源氏物語のセンテンスが、あしびきのやまどりのをのしだれをのやうに長々しいのに比し、枕草子のそれが短いのは、源氏の文をして弛緩せしめ、枕の文をして遒勁ならしめた大きな原因であらねばならぬ。

六、諧調（Harmony）とは、耳に快く響くやうな言葉を選んで排列することで、讀みよく聞きよくする目的を滿たす條件である。これも、すべての種類の文に必要な條件であるが、とりわけ、韻文には最も必要な條件である。與謝野晶子氏の作、

　　ほとゝぎすしのゝめどきの亂聲（らんじやう）に湖水は白く波立つらしも

の如きは、諧調の妙を得たものといへよう。

以上の如き修辭上の原則も、また生徒にそのまゝ說くことは出來ない。「意味のよく分る文」「筋のよく通つた文」「はつきりした文」「力強い文」「すらくした文」といふ樣な言葉になほして、それぐ具體的に說明してやらなくてはならない。

九　文の種類に卽する指導

綴方敎育は、實用的な文章、科學的な敍述、文學的な創作等、すべての場合を指導する敎育である。小學校に於いては、各種の文體（例へば敍事文・敍景文・抒情文・說明文・議論文の如き）について、その名稱を授けたり、一々その

作法を說いたりする必要はない。もつと、大まかに、または常識的に分類して、

一、實用的文章としては、書翰文・日記等。

二、科學的叙述としては、簡單な說明文。

三、文學的創作としては、童話・童謠・兒童劇等。

四、一般的生活表現の文章。

の四つの區別とする位で滿足しなくてはならない。「一般的生活表現の文章」とは、實用的・科學的・文學的などゝ分れない渾然たる兒童の日常生活を表現する文のことで、これが最も多くの分量を占めてゐるものであり、そこに於いて多くは表現上の技術が養はれるものである。しかし、それだからといつて、一般的生活表現の文だけを練習せしめて、實用的・科學的・文學的の指導を必要としないとはいはれない。即ち、手紙や日記の書き方、事物の說明のしかた、童話や童謠や兒童劇の作り方等は、特に指導しないと、それらの文章の書き方をのみこめずに終ることになる。

一、書翰文の指導は、尋常三年位からはじめるがよからう。それまでは、一人で葉書や手紙を出すことは困難である。文面だけは、どうにか片假名や平假名で書いても、宛名などは、大人の人に書いて貰はなければならぬといふやうな實情であり、また、實際に自分から一つ手紙を出さうといふやうな欲求を持つてゐないのが普通である。そこで、三年頃から書翰文を指導するとして、その爲に、前以つて、系統指導案の中にその回數や方法などを記入して置き、それに從つて實行しなければならぬ。三四年の頃は、簡單な葉書の書き方、五六年以上になつて、やゝ複雜な手紙の書き方を指導する位が適當であらう。元來、書翰文は、相手の人に會つて話したいのであるが、何等かの事情でそれ

ある。從つて、詩の要素を分析すれば、その內容は想像的または感情的のものであり、その形式は整調せられたる音律であらねばならぬ。これは、極めてナイーヴな言ひ方であるが、詩の內容（內在律 inner rhythm）は決して理知や說明ではなく、詩の形式（外型律 outer rhythm）は決して散文のまゝであるべきではない。若し、兒童に說明するならば、「これは面白い！」「あゝ美しい！」「あゝ悲しい！」といふやうに感じたところから童謠が生れる、さうして、それは、唄ふやうな調子に書かれねばならぬ——といふ風に說くべきであらう。しかし、最も賢明な方法は、兒童の程度に合する立派な童謠を多く鑑賞せしめることであり、また兒童をして詩的感情を湧かせるやうな境地に置くことである。かくして、そこから自然に生れて來た詩を親切に育て上げることである。

童話もまた極めて低學年から非常の興味を持たれる文學である。これまた、原始文學が神話・傳說によつて占められてゐる點を想起すべきである。しかし、童話の創作は、童謠の創作に比し、遙かに後れるのが普通である。卽ち、それは、童謠の如く短篇ではなく、著しく長篇となる性質を有するからであつて、文字の驅使が容易でないところに基因する。これまた、我が國に於ける創作的物語が、平安朝以後、假字の發明後に於いて、長足の發展を遂げた點を想起すべきであらう。從つて、童話の創作指導は、早くて尋常三年、通例は尋常四年頃からが適當であらう。たゞ、幼稚園譚（Kindergarten Tale）、一口噺（Nonsense Tale）、笑話（Laughable Tale）の簡單なものなどは、尋常一年頃から指導が可能である。やゝ進んだ童話または寓話の如き兒童物語文學の創作は、尋常四年頃から現はれるものであり、更に、それを進めて、少年少女小說の域にまで導くべきである。

兒童劇の脚本を創作するのは、更に學年が進まぬと無理であるが、指導の方法さへよければ、比較的低學年からで

も可能である。しかし、一般的には、早くて尋常四年頃からが適當であらう。はじめは、神話・傳說・お伽噺・寓話などの脚色から出發し、ついで、歷史的材料の劇化に進み、更に、純然たる創作へと導くやうにすべきである。

四、一般的生活表現の文については、こゝに特にとりたてゝ述べる必要はなく、この小論文に於けるすべての立言は、その指導にあてはまるものである。

一〇　綴方に於ける文話

兒童の表現作用は、着想・構想・記述・推敲の順序を經て完成され、その作品は指導者の手に渡される。こゝに於いて、成績處理の段となるのであるが、この成績處理は、極めて重要なるものであると共に、前にも言及したやうに、最も困難なものである。實に綴方成績のあがるもあがらぬも、この成績處理の仕方如何にかゝつてゐるといつても決して過言ではない。しかし、このことは、一に指導者の熱意と努力との問題であつて、如何に處理すべきかの方法については、實際家の十分に承知してゐることなのである。從つて、處理の方法について述べることは省略し、その作品を兒童に渡す場合の注意について少しく述べてみたいと思ふ。

綴方指導を教室に於いて行ふ場合は、二つに分けられる。卽ち、一つは兒童の記述に際して行ふ指導であり、一つは記述された作品に卽して行ふ指導である。この、記述された作品に卽して行ふ指導は、文話を中心とする指導であつて、その作品に對する批評や一般的の表現方法等に亘つて文話が行はれつゝ指導される。而して、それはその作品そのものに對する指導であると同時に、次の表現に對する指導となる。

第一、指導者は兒童文を閲讀したならば、先づ、その大體の傾向をまとめて記して置くことが必要である。たとへば、一般的に行きつまつた題材、一般的に陷つた誤り、一般的によくなつた點等を、部類別にして記して置くのである。かくして、その作品を各自に渡すに當り、その一般的傾向について文話を試みるのである。

第二、兒童文の中で特に少數の優秀なものとか、特に少數の劣等なものばかりを取出して、一般に示すことは禁じなければならぬ。かくては、一二の優等兒は常によい標本とされ、一二の劣等兒は常に惡い見本とされるからである。若し批正材料として學級の兒童文を取る場合には、その學級の一般的傾向を示す文であつて、しかも中等兒の文がよい。卽ち、それを批正することによつて、よい文となる見込のある文でなければならぬ。

第三、鑑賞文を示して文話を試みる場合に、その學級内に求める場合もあつてよいが、多くは、他に求める方がよい。何故なら、同一學級の兒童文は大體に於いて、同一傾向に陷りたがるが、他の方面から鑑賞文を求めれば、ちがつた見方、新しい表現方法を會得するに都合がよい。また、鑑賞文は必ずしも常に兒童文でない方がよい。兒童の程度に合するものならば、一流の文學者の作品などを示すことは非常に効果的である。鑑賞文は、その時の兒童作品と密接な交渉を持つものでなければならぬ。たとへば、書翰文を練習せしめた時は書翰文を示すこと勿論であり、說明文の時は說明文、童謠の指導には童謠といふ風に、それ〲その時の作品と同一種類のものでなければならぬ。

第四、文話には、斷片的反覆的に行はれる場合と、系統的連續的に行はれる場合との二種がある。勿論、斷片的反覆的といつても、それは比較的の語で、系統指導案によつてゐる以上、廣い意味に言つて系統が無いのではないが、それは比較的低學年の兒童および一般的生活表現の文について行はれるものである。卽ち、兒童文の個々について、

具體的に注意すべき點を指摘し、それを絶えず反覆して記憶を正確ならしめるのである。系統的連續的の文話は、比較的高學年に於いて行はれ、また、特殊の文體について注意せしめる場合に行はれる。たとへば、書簡文の作法を說くとか、說明文の記述方法を說くとか、童話や兒童劇の創作方法を說明するが如きはそれで、やゝ系統を立てゝ連續的に文話を試みる必要がある。併し、それは、決して抽象論であつてはならぬ。常に、具體的な文例に卽して文話が進行されねばならぬ。

二　綴方に於ける生活指導といふこと

綴方の價値は、その表現形式だけに存するのではなく、その表現の內容をなす思想價値と相俟つてはじめて生ずるものである。このことを、二元論であるといつて攻擊する藝術至上論者もあるが、具體的の文章をとつて考察すれば、理論はとにかく、たしかに何人も首肯せざるを得ない嚴たる事實である。たとへば、表現的技術は如何にも拙劣ではあるが、その抱いてゐる思想は相當に深いと思はせられる文、思想としては大したものではないが、その表現的技術は如何にも上手なものだと思はせられる文、世には、たしかにこの二種の文が存在するのである。しかし、眞に價値ある文章は、その內容をなす思想も、その形式たる表現も、共に價値あるものでなければならぬ。そこで、綴方教育の見地から、先づ兒童の生活內容を價値あらしめるやうに指導し、その價値的な生活を價値的に表現せしめなければならぬとする主張が起つた。それが綴方に於ける生活指導論であつた。自分も十數年以前に、こんな調子な議論をしたものである。しかし、よく考へてみると、それは全然誤りではなかつたにせよ；また、その論が綴方教育

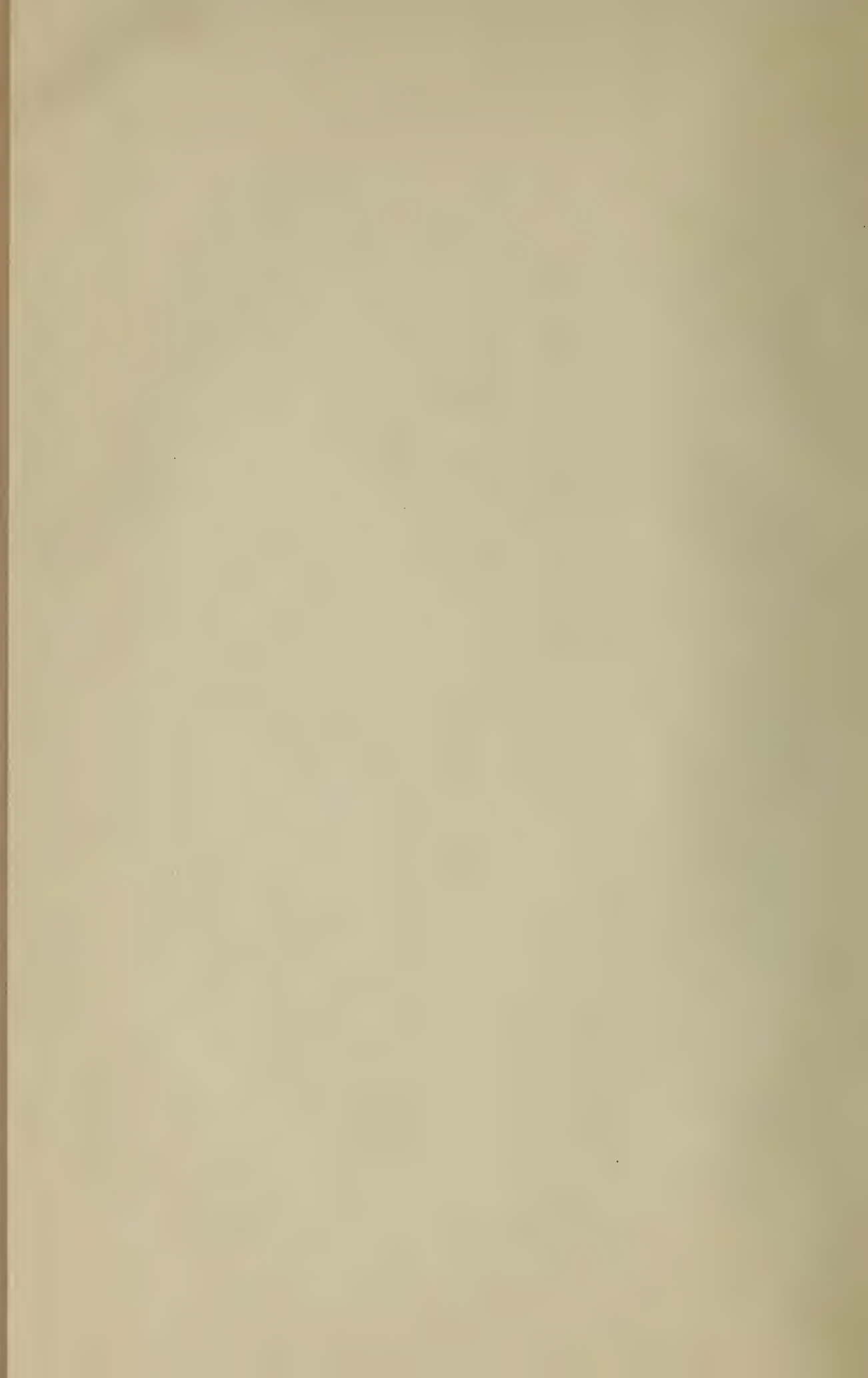
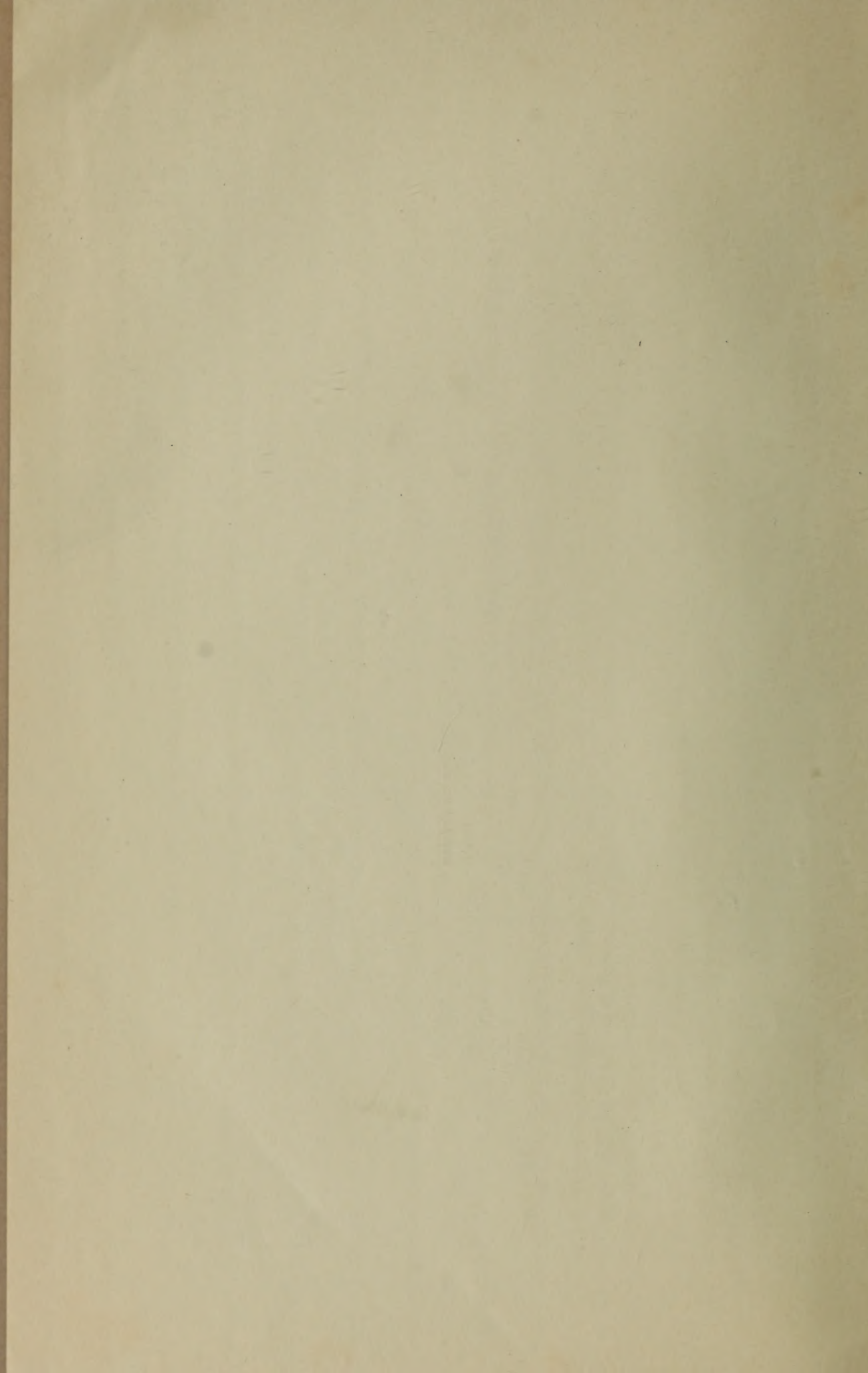
界をやゝ清新ならしめた功績があつたにせよ、少くとも、綴方教育の正論では無かつたやうに思はれる。なぜなら、綴方教育とは、前にも述べた如く、思想を文字によつて表現する方法を指導するところの教育であつて、思想そのものゝ教育を目指すものでは無いからである。勿論、綴方教育も一つの教育である以上、兒童が不健全な思想や誤つた考を持つて居れば、それを正しく導くことは當然の任務であるが、それは、讀方の場合でも、話方の場合でも、歴史の場合でも、いや、すべての場合に於いてさうでなくてはならぬのである。決して、修身の場合だけに限られたことではない。たゞ、綴方が思想を表現するものであり、心の奥を語るものであるが故に、他の一般教科に比し、彼等の思想や生活内容に批判を加へ、それを指導する機會が多いし、また比較的深刻でもあるといふだけのことで、綴方獨自の任務ともいふべきものは、どこまでも表現方法の指導にあることは明かである。而して、その表現方法の指導といふことは、これまで述べ來たつたところでも明かである如く、決して容易の業ではないのである。

綴方に於ける生活指導の議論が盛になつてから以來、綴方教育の理論が著しく哲學的になつたり、多義となり、多端となり、議論のための議論となつたりした結果、表面如何にも斯界が潑溂としてゐるやうであり、進歩してゐるやうには見えるものゝ、必ずしも兒童の表現的技術がこれに伴はないこと、中等學校の生徒の作文が必ずしも上達してゐない事實などを思ひ合はせると、我が綴方教育界が、生活指導の理論に囚はれ過ぎて、表現的技術の方面を比較的おろそかにしてゐたのではなかつたかとも思はれる。また、兒童の思想や中等學校の生徒の思想が、綴方教育や作文教授によつて、どれだけの進歩を來たしてゐるかと反省してみるに、當然時代の進運に伴つて進歩してゐる部面のほか、殆ど何ものもないやうにも思はれる。若し、私のこの觀察が誤りでなかつたならば、我が綴方教育界は、その聲

を大にして叫んだ生活指導に於いても、また殆ど効果をあげ得なかつたといはねばならぬ。

我等は、寺小屋時代または明治時代の如き形式的な作文教授に反對して、むしろ内容的價値を重視し、そこに生活指導の叫びをあげて來たのであつたが、今や三轉して、新しき立場に於ける表現方法の指導を高唱せざるを得なくなつた。

×

以上、數項に亘つて、綴方敎育小論を試みたのであるが、記し終つて、特に感ずることは、「文を行る難いかな。」の古來の歎きである。をこがましくも、綴方—文字による表現方法—の指導を說かうとした自分の文章が、殆どその體をなさず、何等の妙味もないものとなつてしまつたことである。つくぐ〵、文字による表現的技術の容易ならざることを痛感しつゝ、切に讀者諸氏の寬恕を請うて擱筆する。

國語科學講座
（第四回配本）

昭和八年十月　七日印刷
昭和八年十月十五日發行

東京市神田區錦町一丁目十番地
編輯兼發行者　株式會社　明治書院
代表者　三樹退三

東京市神田區三崎町三丁目八十九番地
印刷者　細谷祐三

發行所　東京市神田錦町一丁目　株式會社　明治書院